

5. ”Vi får möta hindren tillsammans”: en studie om vad svensklärare i årskurs 7–9 säger att de gör för att främja engagemang bland sina elever vid fiktionsläsning

Maria Helming Gustavsson

Lärares viktiga uppdrag att stimulera till läsengagemang

Denna studie har fokus på vad lärare säger att de gör för att deras elever ska bli engagerade vid fiktionsläsning, inom ramen för svenskundervisning i årskurs 7–9. Studien knyter således an till temat *Klassrumspraktiker: elevers engagemang under litteraturarbetet* i denna konferensvolym.

Det är viktigt att ungdomar läser. Ungdomar behöver utveckla sin förmåga att kunna läsa och förstå många olika slags texter för att klara sig i ett demokratiskt samhälle (Janks et al., 2018; Molloy, 2007). Läsning av fiktion kan dessutom ge ungdomar rika estetiska upplevelser (Mar & Oatley, 2008). Fiktion, såsom berättelser med innehåll som ”är tänkbart men som inte existerar” (Pettersson, 2015, s. 13), kan upplevas med flera sinnen och vara presenterad i olika format där text, ljud och bild kan samverka.

Svensklärare har ett viktigt uppdrag i att stimulera elever till läsengagemang. I kursplanen för svenska förtydligas att den undervisning som lärare har ansvar för att bedriva ”ska stimulera elevernas intresse för att läsa” (Skolverket, 2022). Att vilja läsa och stanna kvar i en läsande situation är förenligt med läsengagemang, i termer av *behavioral engagement* (Fredricks et al., 2004;

Hur du kan referera till det här kapitlet:

Helming Gustavsson, M. 2024. ”Vi får möta hindren tillsammans”: en studie om vad svensklärare i årskurs 7–9 säger att de gör för att främja engagemang bland sina elever vid fiktionsläsning. I: L. Ahlin, J. Ask Lund, C. Dahl, M. Freij, P. Magnusson, & A. Smedberg Bondesson (Red.) *Litteraturredidaktik och känslor: Litteraturredidaktisk nätverkskonferens 2021*. s. 93–113. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bcr.f>. Licens: CC BY 4.0

Guthrie et al., 2012). Läsengagemang kan även vara det som gör att ungdomar berörs av berättelser estetiskt, på ett sinnligt vis, i linje med *emotional engagement* (Fredricks et al., 2004; Guthrie et al., 2012). I en sådan läsning kan de känna igen sig i, tjusas av, lära sig av eller chockas av en berättelses innehåll (Felski, 2008; 2020). Läsengagemang kan vidare handla om att kämpa med text för att förstå den, såsom *cognitive engagement*. Likaså kan läsengagemang handla om att vilja dela sina tankar i dialog med andra (Guthrie et al., 2012).

Även om forskning finns som visar att ungdomar har ett intresse för att ta del av fiktion i olika former (Nordberg, 2015; Olin-Scheller, 2006; Pettersson, 2015; Tattersall Wallin et al., 2022) finns studier som visar att elever alltmer tappat intresse för att läsa (Kungliga Ingenjörsvetenskapsakademien [IVA], 2021; Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD], 2019; Statens medieråd, 2019; Vinterek et al., 2022). I Monika Vintereks och kollegors studie (2022) om barns- och ungdomars läsvanor uppgav till exempel nästan nio av tio elever i årskurs 8 att de under en skoldag vanligen läser mindre än en sida sammanhängande fiktionstext.

Det är således betydelsefullt att svensklärare stimulerar elever till läsengagemang. Hur svensklärare förhåller sig till detta uppdrag är en angelägen sak att belysa. Vilka uppfattningar svensklärare har om förutsättningar för engagemang vid fiktionsläsning inom ramen för svenskundervisning i årskurs 7–9 är därför något som denna studie¹ syftar till att undersöka. Här är frågeställningen vad svensklärare säger att de gör för att deras elever ska bli engagerade vid fiktionsläsning.

Vad som främjar elevers läsengagemang

I tidigare forskning framkommer att relationella aspekter är betydelsefullt för att elever ska bli engagerade vid läsning. Tillitsfulla relationer mellan både lärare och elever och mellan elever framstår i detta sammanhang som värdefullt. Trygghet vid litterära

¹ Artikeln grundar sig på en delstudie, som ingår i ett större avhandlingsprojekt om läsengagemang vid fiktionsläsning inom ramen för svenskundervisning i årskurs 7–9.

samtal kan exempelvis öka elevers engagemang, så att elever vågar tala och dela sina tankar med andra om den fiktion de tar del av (Roberts & Langer, 1991). En mindre lärarstyrd undervisning, där lärare och elever intar mer jämbördiga positioner vid litterära samtal, är också något som kan leda till ökat läsengagemang bland elever (Ivey & Johnston, 2015). Vidare kan elevers läsengagemang främjas av att de får vara delaktiga i undervisningsplaneringen, vad gäller vilka läsaktiviteter de ska företa sig (Parsons et al., 2015). Likaså kan samarbete mellan elever öka elevers engagemang vid fiktionsläsning, där elever får hjälpas åt med att förstå den fiktion de tar del av (Chambers Cantrell et al., 2017; Ivey, 2014; Ivey & Johnston, 2013; Parsons et al., 2015). I motsatt riktning kan också ett högt läsengagemang bland elever leda till att sociala relationer utvecklats, eftersom eleverna på grund av sitt engagemang vill tala med andra om den fiktion de tar del av (Ivey, 2014; Ivey & Johnston, 2013).

Enligt tidigare forskning kan också elevers läsengagemang påverkas av den undervisningsstruktur och det undervisningsklimat som lärare skapar i klassrummet. Att lärare exempelvis bjuder in elever till dialog om texter är något som kan ha en positiv inverkan på elevers engagemang (Ivey, 2014). Även högläsning och gemensam läsning kan leda till ett ökat läsengagemang bland elever (Ivey & Broddaus, 2001). Likaså kan elevers läsengagemang främjas av att få stöttning och hjälp av sina lärare att förstå fiktion och litterära uppgifter (Mitchell Pierce & Gilles, 2020). I arbetet med att främja elevers engagemang vid fiktionsläsning är det även viktigt att lärare hjälper sina elever vid grupparbete (Parsons et al., 2015), såsom att lärarna skapar grupper och stöttar sina elever i att mötas och komma överens.

Val av fiktion är ytterligare en viktig del när det gäller att skapa förutsättningar för elevers läsengagemang, enligt tidigare forskningsresultat. Flera studier visar att den fiktion som elever får möta behöver angå dem och vara väl matchad till deras intresseområden och deras förmåga att kunna läsa och förstå den för att de ska bli engagerade vid läsning (Chambers Cantrell et al., 2017; McCormick, 1994; Mitchell Pierce & Gilles, 2020; Tegmark et al., 2022). För att elever ska bli engagerade behöver också fiktionen vara varierad i ämne, genre och format, där elever exempelvis

får möta berättelser i både tryckta och multimodala format (Ivey & Broddaus, 2001; Olin-Scheller, 2006). Ett antal studier visar dessutom att elevers läsengagemang främjas om de får vara delaktiga i att välja fiktion (Allred & Cena, 2020; Chambers Cantrell et al., 2017; Ivey & Johnston, 2013; Wilhelm, 2016).

Den forskning som presenterats i denna bakgrund omfattar internationella studier, främst från Nordamerika (exempelvis Ivey & Johnston, 2015). En studie är dock gjord i Australien (Wilhelm, 2016) och några i Sverige (se t.ex. Tegmark et al., 2022). All tidigare forskning utgår från en undervisningskontext. I de flesta studier är däremot elevernas perspektiv i fokus mer än lärarnas (till exempel Ivey, 2014). Då undervisning omfattar såväl elever som lärare anses ändå dessa studier vara relevanta som bakgrund för aktuell studie. Vidare inkluderar större delen av den forskning som behandlas i denna bakgrund elever i tonåren (exempelvis Allred & Cena, 2020). Dock finns undantag. Någon studie omfattar elever i årskurs 4–6 (se t.ex. Parsons et al., 2015). En stor del av den forskning som behandlas i denna översikt utgår dessutom från fiktionsläsning (se t.ex. Chambers Cantrell et al., 2017). I några av dem behandlas dock läsning i ett bredare perspektiv, såsom att omfatta både fiktion och sakprosa (se t.ex. Tegmark et al., 2022).

Hermeneutisk fenomenologi

Teoretisk utgångspunkt för denna studie är hermeneutisk fenomenologi (Bengtsson, 2005, 2013; Ödman, 2007). Lärarnas föreställningar om läsengagemang tolkas utifrån deras utsagor. Vad lärarna säger att de gör för att deras elever ska bli engagerade vid fiktionsläsning vittnar om vilka uppfattningar de har av läsengagemang. Deras föreställningar om läsengagemang utgår från deras unika livsvärldar (Husserl, 2014). Deras erfarenheter av att vara lärare påverkar deras tankar om läsengagemang, vid sidan av personliga erfarenheter av vad som engagerar dem vid fiktionsläsning. Lärarna kan ha olika uppfattningar sinsemellan och andra uppfattningar än vad deras elever har. Deras uppfattningar sträcker sig också fram till en viss gräns, såsom en förståelsehorisont (Gadamer, 1997). Inom denna horisont har de enbart sina

egna tänkesätt i sikte. Ett möte med andra individers horisonter kan dock ske. Möjligheter finns då för dem att se över sina horisonter och få insikt i andras perspektiv. Här kan de antingen nå samsyn eller förståelse för andras uppfattningar om vad som engagerar vid fiktionsläsning.

Kvalitativ intervjustudie

Studien är genomförd som en kvalitativ och småskalig studie (Denscombe, 2009). Målet har varit att få insikt i lärares uppfattningar om förutsättningar för engagemang vid fiktionsläsning i svenskundervisning. Den fråga som varit aktuell för studien är vad svensklärarna säger att de gör för att deras elever ska bli engagerade vid fiktionsläsning. Intervjuer med svensklärare i årskurs 7–9 har därför genomförts, dels som enskilda intervjuer, dels som fokusgruppsintervjuer.

Kontakt med lärarna upprättades via e-post till rektorer, skoladministratörer och skolutvecklare på sex skolor, i tre kommuner i sydvästra delen av Sverige. Informationsmöte om studien hölls också på fyra av dessa skolor, dels genom fysiskt möte, dels genom möte via en videokonferenstjänst, med ljud- och bilduppkoppling. De lärare som hörs i denna artikel är fem av de lärare som valde att delta i studien och de var verksamma vid tre av de skolor som kontaktades. Dessa fem lärare har valts att höras i denna artikel på grundval av att deras svar i intervjuerna gav riklig information kring det som studien ville undersöka. Samtliga fem lärare deltog i enskild intervju och fyra av dem i fokusgruppsintervju. I nedanstående tabell finns översiktlig information om de lärare vars röster hörs i denna artikel, där alla presenteras med pseudonymer.

Alla intervjuer genomfördes i halvstrukturerad form (Kvale & Brinkman, 2009). Teman för frågeställningar fanns formulerade på förhand men lärarna fick också utrymme att tala fritt. Jag som forskare bekräftade det som sades och ställde följdfrågor i syfte att leda in mot de teman som intervjuerna var inriktade mot. Jag som forskare har alltså varit delaktig i intervjusituationen då jag formulerat uppstartsfrågor, ställt följdfrågor och gett både verbal och icke verbal återkoppling på det som lärarna berättat i intervjuerna.

Tabell 1. Översikt över deltagande lärare, från studien, som hörs i denna artikel.

Namn	Deltagit i enskild intervju	Deltagit i fokusgruppsintervju 1 eller 2	Antal år i yrket
Anna	Ja	1	21
Åke	Ja	2	29
Sofia	Ja	2	20
Emma	Ja	2	29
Sara	Ja	–	20

Intervjuerna hölls vidare via videokonferens då de genomfördes under rådande Coronapandemi, då personliga möten inte tilläts. Här tillämpades därför digital ljud- och bilduppkoppling med inspelning. Ljudfilen från respektive intervju transkriberades därefter till text. Vid dessa transkriptioner gjordes lättare språkliga korrigeringar, såsom ändringar från talspråk till skriftspråk. Målsättningen var dock att hålla sig så nära lärarnas autentiska utsagor som möjligt. Också anonymisering gjordes vid dessa transkriptioner, där samtliga lärare fick pseudonymer.

Transkriptionerna från intervjuerna har analyserats tematiskt (Braun & Clarke, 2006; 2019). Detta arbete har gjorts processartat och rekursivt, där materialet har granskats i flera steg. Utgångspunkten har i ett första steg varit att först urskilja teman i lärarnas utsagor, kopplade till studiens frågeställning. Vad lärarna sade sig göra för att främja sina elevers engagemang vid fiktionläsning var således en riktlinje. Varje tema har vidare genererat tre underkategorier, såsom olika inriktningar inom samma tema. Några knivskarpa gränser mellan varje underkategori har varit svåra att dra. Därmed kan dessa underkategorier relatera till varandra och vissa av lärarnas utsagor kan tänkas höra hemma inom flera kategorier. Ett andra steg i analysprocessen har handlat om att säkerställa att utsagorna styrker de teman som urskilts. Här har många omläsningar krävts och flera revideringar har gjorts. Syftet har varit att göra lärarnas utsagor rättvisa, där deras röster ska framkomma så tydligt och oförfalskat som möjligt.

Vid genomförande av innevarande studie har forskningsetiska riktlinjer beaktats och följts. Samtliga lärare har deltagit frivilligt (Vetenskapsrådet, 2017). Muntliga och skriftliga samtycken har upprättats och deltagarnas personliga uppgifter behandlas med konfidentialitet (General Data Protection Regulation [GDPR], u.å.; Integritetsskyddsmyndigheten [IMY], u.å). Då denna studie hänger samman med ett större avhandlingsarbete, där också andra delstudier presenteras med närliggande resultat, har materialet också beaktats med varsamhet, i syfte att undvika självplagiering (All European Academies [ALLEA], 2017).

Relationellt arbete betydelsefullt där lärare inspirerar och hjälper sina elever

Studiens resultat, gällande vad lärare säger att de gör för att deras elever ska bli engagerade vid fiktionsläsning, har sammanställts i tre teman. Dessa teman är: *Relationellt arbete*, *Lärare inspirerar* och *Lärare hjälper*. I nedanstående tabell presenterar jag dessa tre teman översiktligt med tillhörande underkategorier. I nästkommande textavsnitt redogör jag för dessa teman och underkategorier mer utförligt.

Relationellt arbete

Relationellt arbete är ett tema som handlar om hur lärare och elever sinsemellan förhåller sig till varandra i samband med

Tabell 2. Översikt över teman och underkategorier från studiens resultat.

Tema	Underkategori 1	Underkategori 2	Underkategori 3
<i>Relationellt arbete</i>	Tillitsfulla relationer	Trygghet	Samarbete
<i>Lärare inspirerar</i>	Presenterar	Bjuder in	Skapar struktur
<i>Lärare hjälper</i>	Läser gemensamt	Arbetar med text gemensamt	Väljer fiktion

fiktionsläsning. Här framkommer underkategorierna *Tillitsfulla relationer*, *Trygghet* och *Samarbete*. Tillitsfulla relationer är enligt lärarna i denna studie viktigt för att elever ska bli engagerade vid fiktionsläsning. Emma talar i fokusgruppsintervju om vikten av ”att eleverna litar på en”. Hon förtydligar: ”Om de känner en, eller när de lär känna en och samspelet är gott så vet de att det här kommer bli intressant, viktigt eller nyttigt”. Denna tillit är något som sägs växa fram med tiden mer än att tilliten finns från början, säger hon. I enskild intervju berättar Emma: ”När eleverna har haft mig under en längre period så [har] de flesta [...] ett förtroende för mig och anledningen till att vi läser böckerna [...]. Då tror jag att det väcker ett visst engagemang”. Här handlar det också om att lärarna behöver möta eleverna utifrån deras intresseområden. Emma uttrycker i fokusgruppsintervju: ”Att väcka engagemang [...] det är ju att möta dem någonstans i deras värld”.

I arbetet med att främja läsengagemang vid fiktionsläsning är det viktigt att skapa trygghet, uttrycker lärarna. Trygghet kan vara det som gör att elever vågar uttrycka sina tankar och upplevelser kring fiktion vid litterära samtal, uppger de. Emma talar i enskild intervju om vikten av att ”vara en trygg vuxen” i dessa sammanhang. Denna trygghet försöker lärarna frammana genom att lära känna eleverna och också medvetet jobba med olika gruppssammansättningar bland sina elever. Åke lyfter i fokusgruppsintervju vikten av ”att man lär känna dem”. På så sätt kan man, fortsätter han, ”lära känna sitt eget handlingsutrymme”. Han säger vidare i denna intervju: ”Det gäller att man hittar rätt gruppkonstellation”. I fokusgruppsintervju uttrycker även Anna: ”Det handlar ju om att du får ihop gruppen så pass bra att du vill sitta och ha ett boksamtal [och att] du känner dig så pass trygg att du faktiskt kan öppna upp [dig] inför tre andra i din egen ålder”. Lärarna uttrycker även att ett tillåtande klimat är betydelsefullt i detta sammanhang. Utrymme behöver finnas för att reagera negativt på en berättelse och acceptans behöver finnas för att inte förstå en berättelse, menar de. Sofia säger till exempel i fokusgruppsintervju att det är värdefullt att ”allt är tillåtet” i litterära diskussioner. Hon förklarar vidare att det är viktigt att ”man får bli irriterad på huvudpersonen eller man får bli besviken eller sur”. Det är också viktigt att sänka kraven på att förstå allt i en berättelse, menar

hon. Sofia uttrycker i enskild intervju: ”Är det så att jag inte förstår en bok så är det kanske [...] inte mitt fel”. Betydelsefullt är i stället viktigt att ”avdramatisera hela den grejen”, fortsätter Sofia. ”Då kan det i sig faktiskt engagera läsningen”, förklarar hon.

Samarbete är också viktigt i arbete med att främja elevers engagemang vid fiktionsläsning, uppger lärarna. När elever samarbetar vid litterära samtal kan de engagera varandra, menar de. Anna säger i enskild intervju: ”Läsengagemang yttrar sig när elever blir indragna i en diskussion kring det som händer i boken”. Hon förtydligar: ”De lyssnar på varandra, delar med sig av sina tankar, fyller i varandras kommentarer, jämför med sig själva [och] med andra”. I fokusgruppsintervju säger Sofia att det kan vara berikande för elever att ”få höra [...] hur kompisarna och klasskamraterna lyfter andra typer av frågor, [såsom] [återger elevs frågor och kommentarer] ’varför gjorde han så?’, ’vad hade han för val?’, ’jag tror...’ och ’jag tolkar...’”.

Lärare inspirerar

Temat som handlar om att lärare inspirerar omfattar underkategorierna *Presenterar*, *Bjuder in* och *Skapar struktur*. Som framgår av temat så har lärare här en central position i att främja elevernas läsengagemang. Lärarna ger uttryck för att de försöker presentera fiktion på ett intressant sätt, för att inspirera sina elever till engagemang vid fiktionsläsning och väcka intresse. Sofia säger till exempel i enskild intervju: ”Berättelser tilltalar ju alla om man paketerar och presenterar dem väl”. I enskild intervju med Sara förtydligar hon: ”När man verkligen vill väcka det där, att de är i fiktionen [...] behöver jag ha tänkt på hur jag ska sälja in de[n] så att de är nyfikna, [så] att de får lust att läsa”. Presentation av fiktion är viktig, menar lärarna, då detta skapar förväntningar inför den fiktion som eleverna ska få ta del av. I enskild intervju betonar till exempel Anna vikten av att ”snacka igenom innan de öppnar boken”. ”Då skapar man ju en förväntning”, fortsätter hon. Eleverna kan också förberedas för innehållet i den fiktion som de ska få möta, uttrycker lärarna. På så vis kan eleverna bli förvarnade om eventuella starka reaktioner, kopplade till den fiktion de ska få ta del av. Anna säger till exempel i enskild intervju: ”Om

det är en stark bok som till exempel *Intet*² så behöver man kanske förbereda eleverna”. Presentationen gör vanligen lärarna men eleverna kan också vara delaktiga i förberedelsearbetet, uttrycker lärarna. Sofia berättar till exempel att hon ”skapar ett intresse genom att kanske bara säga titeln”. Därefter får eleverna ”själva fantisera kring vad [den kan] handla om”, fortsätter hon.

I arbetet med att inspirera elever till att bli engagerade vid fiktionsläsning bjuder lärarna in eleverna till att uppleva berättelser, uppger de. Anna kan göra detta på ett outtalat sätt, säger hon. Ofta gör hon det genom läsning och litterära samtal, framgår det av det hon berättar. Anna förklarar till exempel i enskild intervju om hur hon kan ”lura in [eleverna] att läsa”. Likaså kan hon lura in eleverna i litterära samtal. ”[Eleverna] är helt omedvetna om att vi tillsammans har klivit in i en bok och pratar om den”, säger hon vidare. Hon fortsätter: ”De tänker liksom inte så här: [återger elevkommentar] ’Wow, nu analyserar vi litteratur’, utan de bara är där i [den fiktiva] världen fast de liksom inte [är] medvetna om det”. Det kan också hända att eleverna blir så upptagna av att läsa och samtala att de glömmer tiden. Ett sådant tillfälle berättar Anna om i enskild intervju. ”Vi drog över tiden. De tänkte inte ens på att lektionen var slut”, beskriver hon.

Lärarna bjuder också på sina egna personliga läsupplevelser i arbetet med att inspirera sina elever till engagemang, säger de. Ett eget engagemang för fiktion kan vara värdefullt, då detta kan smitta av sig, menar de. I enskild intervju med Emma säger hon: ”Jag försöker förmedla den känslan som jag får när jag läser boken, alltså [att] hitta en spännande ingång”. Sara berättar även i enskild intervju om hennes sons lärare, som inspirerat sonen till läsning genom sitt starka personliga intresse för litteratur. Hon uttrycker: ”Han är väldigt engagerad och brinner för de här böckerna som han jobbar i klass med, så hans engagemang [...] smittade av sig på min son”. Sara fortsätter: ”Där tänker jag att det var väldigt mycket lärarens engagemang och lust som smittade av sig”.

Lärarna skapar också yttre struktur kring undervisningen kring fiktion, för att inspirera sina elever till att bli engagerade vid fiktionsläsning, uttrycker de. De uppger att de ställer krav på

² Teller, J. (2018). *Intet*. Lilla Piratförlaget.

att eleverna ska läsa och upprättar tidsplanering för läsning av fiktion, uppger de. Anna berättar i enskild intervju: ”Vi har läsning på schemat”. Hon säger vidare: ”Man tvingar dem att läsa”. Sofia förklarar i enskild intervju: ”De yttre strukturerna [behövs] för att läsningen ska bli så bra som jag har tänkt”. Detta kan, uttrycker hon vidare, ”vara lite styrt”. Hon förklarar vidare: ”Om vi ska läsa en gemensam bok så pratar vi om vad [som] verkar [vara] rimligt att läsa i veckan”. I dessa sammanhang kan hennes elever få ”vara med och bestämma”, säger hon. På så sätt ”gör var och en [av hennes elever] sitt eget lässchema”, förtydligar hon. Att eleverna också håller sig till angiven tidsplanering och läser i den takt som de ska, är viktigt, menar Sofia. Om de ska samtala om en berättelse, vilket vanligen hennes elever får göra, blir samtalen mer kvalitativa om eleverna har läst enligt planering, uttrycker hon. Sofia säger vidare i denna enskilda intervju: ”Det blir ett bättre samtal, det är roligare om jag själv [som elev] har läst”.

Lärare hjälper

Temat *Lärare hjälper* innehåller de tre underkategorierna *Gemensam läsning*, *Gemensamt textarbete* och *Väljer fiktion*. Som framgår av titeln på detta tema har lärarna även här en central roll i arbetet med att hjälpa sina elever att bli engagerade vid fiktionsläsning. Lärarna i innevarande studie ger uttryck för att de försöker hjälpa sina elever att bli engagerade vid fiktionsläsning. Denna hjälp kan lärarna ge sina elever i form av gemensam läsning, framgår det. Gemensam läsning möjliggör både gemensamma litterära upplevelser och gemensam textbearbetning som kan fungera som stöttning, menar lärarna. Sofia säger till exempel i enskild intervju: ”Vi läser mycket [...] gemensamt”. Åke säger också i fokusgruppsintervju: ”[Man] skapar en gemensam läsupplevelse [genom] att alla läser gemensamt”. På så sätt kan man också se att ”alla är med [i läsningen]”, fortsätter han. Emma förklarar dessutom i enskild intervju: ”Eftersom inte eleverna har med sig samma textbagage, på högstadiet, [finns det] nog en poäng med gemensam läsning. Vi får möta hindren tillsammans”.

Lärarna kan även hjälpa sina elever att bli engagerade vid fiktionsläsning genom att läsa högt tillsammans med sina elever,

uppgger de. Högläsning kan både engagera elever till läsning och vara ett stöd för elever som tycker det är kämpigt med läsningen, menar lärarna. Emma säger i enskild intervju: ”Jag läser mycket högt för mina elever”. Hon förklarar: ”Många elever tycker om högläsning”. Hon berättar vidare att hennes elever kan säga till henne: ”Jag tycker att det är skönt när du läser för mig”. Högläsning kan också fungera som ”stöttning för de eleverna som har svårare att läsa”, säger Emma. I enskild intervju med Sara säger hon även: ”Engagemanget är som störst när [...] jag läser [högt för eleverna]”. Detta gäller framför allt elever som tycker det är kämpigt med tyst läsning, förklarar hon. Hon beskriver att det för somliga elever kan vara som en tröskel ”att faktiskt på riktigt sätta sig [...] och läsa tyst själva”. Hon förtydligar: ”Det många som kämpar för det är jobbigt. Det är svårt att orka vara uthållig”.

Gemensamt textarbete kan också vara till hjälp för elever menar lärarna och något som kan främja elevers engagemang vid fiktionsläsning. Sådan hjälp är viktig, eftersom lärarnas eget engagemang kan smitta av sig till eleverna. Sofia säger till exempel i enskild intervju att det är av betydelse att ”man hela tiden packar upp texten, lägger sig i, hjälper till med referenser som finns [och] att man engagerar sig i vilka karaktärerna är”. ”Om jag gör det så får jag ju med mig eleverna också”, förklarar hon.

I det gemensamma textarbetet utgår ofta lärarna från litterära samtal, uppgger de. Sara säger exempelvis i enskild intervju att samtal ”fördjupar upplevelsen”. Vid dessa samtal behandlas frågor till fiktionen, berättar lärarna vidare. Rätt formulerade frågor kan hjälpa elever att bli engagerade, menar de. Frågorna har vanligen lärarna formulerat. Anna säger i enskild intervju: ”Jag riggar en lektion där jag har frågor”. Hon fortsätter: ”De sitter och samtalar om frågor som jag har ställt och har man riktigt bra frågor så blir barnen engagerade. De kan liksom inte låta bli att svara på dem”. Arbete med frågor kan också handla om att få i gång eleverna att ställa egna frågor till berättelserna de tar del av. Sara förklarar i enskild intervju: ”Samtalen [...] väcker nya frågor”. Åke säger i fokusgruppsintervju: ”Får man i gång dem och de blir intresserade, det är då de kommer med andra frågeställningar

[såsom] [återger elevs kommentarer] 'jag har tänkt på att...' [elever] 'varför gjorde han inte så?'".

Lärarna kan även hjälpa sina elever att bli engagerade vid fiktionsläsning genom att se till att eleverna får ta del av fiktion som de tilltalas av, uppger de. Viktigt är dock att den fiktion som elever får ta del av är matchad mot elevernas förmåga att förstå den, uttrycker de. Lärarna menar att eleverna behöver kunna förstå både fiktionens innehåll och språk. Ett bristfälligt språk hos eleverna kan till exempel begränsa deras möjlighet att förstå fiktionen, förklarar de. Sara säger till exempel i enskild intervju: "Man måste hitta fiktion som passar individen". Hon fortsätter: "Det handlar om att hitta litteratur som de fångas av och som är lagom utmanande". Sara förklarar vidare: "Är det för svårt [...] då är ju världen i den där boken [...] stängd för dig, du förstår ju inte tillräckligt mycket". Sara förtydligar: "Många [elever] har ett bristfälligt språk".

Lärarna säger också att de brukar hjälpa sina elever att välja fiktion. Att hitta fiktion, som är anpassad till elevernas intresseområden och förmåga att förstå den, är inte lätt för elever att klara av på egen hand, menar lärarna. Eleverna uppges inte ha referensramar att kunna välja fiktion på egen hand utan detta behöver de hjälp med. Sara berättar i individuell intervju: "[Eleverna kan] ju inte få välja helt och hållet fritt". Här "försöker man hjälpa dem", förtydligar hon. Åke förklarar i fokusgruppsintervju: "Man kan inte gå in i ett bibliotek oförberedd och bara låna en bok". Han säger vidare: "Nej, det går inte för de har inte tillräckligt på fötterna så att säga. Några stycken har det, andra har det inte, men alltför många har det inte".

Ofta är det därför lärarna som väljer fiktion åt eleverna, uttrycker de. Vanligen får eleverna i dessa sammanhang ett antal utvalda titlar att välja bland. Sofia säger i fokusgruppsintervju: "De väljer inom en ram". Urvalet av fiktion kan göras på grundval av att fiktionen ska tilltala eleverna och vara matchad till elevernas erfarenheter, uttrycker lärarna. Emma säger till exempel i enskild intervju: "Jag väljer det som jag tycker passar klassen". Urvalet av fiktion kan också göras på grundval av personliga referenser hos lärarna. Sofia förklarar i enskild intervju: "Jag väljer ju bara litteratur som jag tycker om själv". Tidigare erfarenheter

kan också ha betydelse i detta sammanhang. Emma uppger exempelvis i enskild intervju: ”Jag väljer litteratur som jag vet har fungerat tidigare”. Av vikt är det också att fiktionen ger eleverna nya insikter, uttrycker de. Emma berättar i enskild intervju: ”Jag [...] försöker välja sådant som jag vet brukar [...] öppna ytterligare en dörr eller ett fönster till kunskap eller tankar eller att se omvärlden på ett nytt sätt”.

Kan lärare främja elevers läsengagemang?

Denna studie syftar till att bidra med kunskap om vilka förutsättningar för elevers engagemang vid fiktionsläsning som framträder bland svensklärare i årskurs 7–9. Den frågeställning som är central att belysa är vad svensklärarna säger att de gör för att deras elever ska bli engagerade vid fiktionsläsning. Studien är kvalitativ och småskalig. Följaktligen är dess resultat inte representativt i ett större perspektiv. Likväl kan det vara ett bidrag i det litteraturredidaktiska forskningsfältet under temat ”Klassrumspraktiker: elevers engagemang under litteraturarbetet”.

Studien har sin utgångspunkt i svenskundervisning. Dock är det lärarnas röster som hörs och inte elevernas. Det som lärarna berättar ska också betraktas just som utsagor mer än vad lärarna i verkligheten gör. Svensklärarna som deltagit i studien har dessutom medverkat frivilligt. De som valt att medverka i studien har själva haft ett högt intresse för läsengagemang och skulle alltså kunna sägas vara *eldsjälar*. Detta har givetvis påverkat studiens resultat. Detta betraktas däremot inte som en nackdel, då det är just skickliga lärares professionella kompetens som varit intressant att ta del av i denna studie. Dessutom har lärarnas stora entusiasm gjort undersökningen både möjlig och mer uttömmande.

Av studiens resultat framgår att lärarna anser att relationellt arbete är viktigt för att deras elever ska bli engagerade vid fiktionsläsning. Lärarna försöker därför skapa förtroendefulla relationer i samband med fiktionsläsning, uppger de. De säger också att de strävar efter samarbete vid litterärt arbete. Genom samarbete kan lärarna och eleverna hjälpa varandra att förstå fiktionen menar lärarna. Här framkommer bilden av att lärarna anser att elevers läsengagemang främjas av att de får möta och ta del av

varandras olika uppfattningar, som är baserade på deras olika livsvärldar (Husserl, 2014). Här framkommer också att lärarna uppfattar att elevers läsengagemang uppkommer i möten med varandra då deras förståelsehorisonter möts (Gadamer, 1997) liksom när de kan se över sina horisonter och ta del av andras tankar. Detta resultat ligger i linje med tidigare forskning som visar att tillitsfulla relationer, trygghet och samarbete kan leda till ökat läsengagemang bland elever (Chambers Cantrell et al., 2017; Ivey, 2014; Ivey & Johnston, 2013, 2015; Parsons et al., 2015; Roberts & Langer, 1991).

I resultatet framgår även att lärarna säger sig vilja inspirera sina elever till att bli engagerade vid fiktionsläsning. Här visar sig lärarna ha en nyckelposition. De berättar till exempel att de lägger vikt vid att presentera fiktion och bjuda in sina elever till fiktionsläsning för att skapa nyfikenhet och intresse. Dessa resultat bekräftar tidigare forskning som visar att elevers engagemang kan främjas av att de får inspiration, hjälp och stöttning av sina lärare i samband med läsning (Ivey, 2014; Ivey & Broddaus, 2001; Mitchell Pierce & Gilles, 2020; Parsons et al., 2015).

Enligt resultatet framkommer också att lärarna lägger vikt vid att skapa struktur över undervisningen för att främja engagemang vid fiktionsläsning. Den struktur som lärarna berättar om framstår som en relativt strikt lärarstyrd läsundervisning. En av lärarna säger till exempel att hon kan tvinga sina elever att läsa. Detta resultat står inte i paritet med tidigare forskning. Tidigare studier har i stället visat att mindre lärarstyrd undervisning och ökad delaktighet bland elever, vad gäller undervisningsplanering, kan leda till ökat läsengagemang (Ivey & Johnston, 2015; Parsons et al., 2015). Lärarnas utsagor om att vilja hjälpa sina elever att bli engagerade vid fiktionsläsning skulle kunna förklara den hårt styrda undervisningen. Dock ter sig elevernas engagemang mer troligt kunna främjas av samverkan, såsom den gemensamma högläsning och det gemensamma textarbete som de också säger sig utgå ifrån. Sådan hjälp har även i tidigare forskning visat sig kunna främja elevers läsengagemang (Ivey, 2014; Ivey & Broddaus, 2001).

Att lärarna också säger sig behöva hjälpa sina elever att välja fiktion kan tyckas vara kontroversiellt. Deras uppfattningar om att eleverna inte klarar av att välja fiktion på egen hand vittnar

om att de ser på sina elever utifrån ett bristperspektiv. Dessa uppfattningar står i kontrast med tidigare forskningsresultat, som i stället visat att elever blir engagerade då de får vara delaktiga i val av fiktion (Allred & Cena, 2020; Chambers Cantrell et al., 2017; Ivey & Johnston, 2013; Wilhelm, 2016). Sina uppfattningar om att behöva hjälpa sina elever att välja fiktion motiverar lärarna med argumentet att eleverna behöver få möta fiktion som är anpassad till elevernas livsvärldar. Likaså behöver fiktionen vara matchad till elevernas förmåga att relatera till den och förstå den både innehållsmässigt och språkligt, säger de. Dessa utsagor står i samklang med tidigare forskning som visat att fiktion bör vara anpassad till elevers intressen och läsförmågor för att frammana läsengagemang (Chambers Cantrell et al., 2017; McCormick, 1994; Mitchell Pierce & Gilles, 2020; Tegmark et al., 2022). Likväl representerar lärarna och eleverna olika livsvärldar, med utgångspunkt i olika erfarenheter. Därmed finns risk för att den fiktion som lärarna väljer är matchad efter deras egna livsvärldar i stället för elevernas.

Lärare och elever möter hinder tillsammans

Resultatet i denna studie ger bilden av att lärare anser att relationella aspekter är viktiga i arbetet med att främja elevers engagemang vid fiktionsläsning. När lärare och elever möts på ett tillitsfullt sätt i en undervisningssituation kan de, enligt vad lärarna i denna studie säger, delge varandra sina tankar och reflektioner. I sådana situationer kan lärare och elever dela sina personliga tankar, som har sin grund i var och ens livsvärld (Husserl, 2014). Deras förståelsehorisonter kan med andra ord mötas (Gadamer, 1997). Om lärarna och eleverna i dessa möten ser över sina egna förståelsehorisonter och når insikt i och förståelse för varandras olika uppfattningar av den fiktion de tar del av skulle deras horisonter också kunna smälta samman. Då kan lärarna och eleverna ”möta hindren tillsammans”, som Emma formulerade i enskild intervju.

Möten mellan elever och fiktion framstår också vara värdefulla för att elever ska bli engagerade vid fiktionsläsning, enligt vad lärarna i denna studie säger. Fiktionen behöver vara anpassad till elevernas livsvärldar (Husserl, 2014). Den fiktion elever får möta

behöver med andra ord vara matchad mot elevernas intresseområden och förmåga att ta till sig den. Lärarnas syn på eleverna utifrån ett bristperspektiv framstår dock som kontroversiellt i detta sammanhang. Deras uppfattningar om att de behöver välja fiktion åt sina elever kan innebära att de väljer fiktion utifrån sina egna livsvärldar i stället för elevernas.

En grundläggande förutsättning för att främja läsengagemang verkar således vara att lärare och elever möts i undervisning, så att deras horisonter möts (Gadamer, 1997). På så sätt kan lärare nå insikt i sina elevers livsvärldar (Husserl, 2014). Som Åke påpekade i fokusgruppintervju är det således av vikt att ”man lär känna dem”. Lärare som känner sina elever har bättre möjlighet att välja fiktion som är anpassad till sina elever. Lärarna kan därmed stimulera sina elevers intresse att läsa (Skolverket, 2022).

Referenser

- ALLEA (All European Academies) (2017). *The European Code of Conduct for Research Integrity*. <https://allea.org/code-of-conduct/>
- Allred, J.B., & Cena, M.E. (2020). Reading Motivation in High School: Instructional Shifts in Student Choice and Class Time. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 64(1), s. 27–35. <https://doi.org/10.1002/jaal.1058>
- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (2 rev. uppl.), s. 9–58. Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (2013). With the Lifeworld as Ground. A Research Approach for Empirical Research in Education: The Gothenburg Tradition. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 13, s. 1–18. <https://doi.org/10.2989/IPJP.2013.13.2.4.1178>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, s. 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qpo630a>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), s. 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>

- Chambers Cantrell, S., Pennington, J. Rintamaa, Osborne, M., & Rudd, M. (2017). Supplemental Literacy Instruction in High School: What Students Say Matters for Reading Engagement. *Reading & Writing Quarterly*, 33(1), s. 54–70. <https://doi.org/10.1080/10573569.2015.1081838>
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskapen*. (P. Larson, Övers.; 2 uppl.). Studentlitteratur. (Originalutgåvan publicerad 1998).
- Felski, R. (2008). *Uses of literature*. Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444302790>
- Felski, R. (2020). *Hooked. Art and attachment*. The University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226729770.001.0001>
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C., & Paris, A.H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), s. 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Gadamer, H. (1997). *Sanning och metod (i urval)*. (A. Melberg, Övers.). Daidalos. (Originalutgåvan publicerad 1960).
- GDPR (General Data Protection Regulation) (u.å.). *Allmän dataskyddsförordning*. <https://gdprinfo.eu/sv>
- Guthrie, J., Wigfield, A., & You, W. (2012). Instructional contexts for engagement and achievement in reading. I S. Christenson, C. Wylie & A. Reschly (Red.), *Handbook of research on student engagement*, (1. uppl.), s. 601–634. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_29
- Husserl, E. (2014) [1931]. *Ideas: General Introduction to Pure Phenomenology*. [Elektronisk resurs]. Först publicerad 2002. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315823577>
- IVA (Kungliga Ingenjörsvetenskapsakademien) (2021). *Generation Ekvation: en rapport om barn och ungas attityder till skola, skolämnen och lärande*. <https://www.iva.se/contentassets/6ec14c87801e495183dbbe229d6d4d2a/202101-iva-generationekvation-rapport.pdf>
- Ivey, G. (2014). The Social Side of Engaged Reading for Young Adolescents. *The Reading Teacher*, 68(3), s. 165–171. <https://doi.org/10.1002/trtr.1268>

- Ivey, G., & Broddaus, K. (2001). "Just Plain Reading": A Survey of What Makes Students Want to Read in Middle School Classrooms. *Reading Research Quarterly*, 36(4), s. 350–377. <https://doi.org/10.1598/RRQ.36.4.2>
- Ivey, G., & Johnston, P.H. (2013). Engagement With Young Adult Literature: Outcomes and Processes. *Reading Research Quarterly*, 48(3), s. 255–275. <https://doi.org/10.1002/rq.46>
- Ivey, G., & Johnston, P.H. (2015). Engaged Reading as a Collaborative Transformative Practice. *Journal of Literacy Research*, 47(3), s. 297–327. <https://doi.org/10.1177/1086296X15619731>
- IMY (Integritetsskyddsmyndigheten) (u.å.). *Behandling av personuppgifter hos myndigheter*. <https://www.imy.se/verksamhet/dataskydd/dataskydd-pa-olika-omraden/myndighet/>
- Janks, H., Comber, B., & Hruby, G. (2018). Texts, identities, and ethics: critical literacy in a post-truth world. *Journal of Adolescent & Adult literacy*, 62(1), s. 95–99. <https://doi.org/10.1002/jaal.761>
- Kvale, S., & Brinkman, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2. uppl.). Studentlitteratur.
- Mar, R.A., & Oatley, K. (2008). The Function of Fiction is the Abstraction and Simulation of Social Experience. *Perspectives on psychological science*, 3(3), s. 173–192. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00073.x>
- McCormick, K. (1994). *The Culture of Reading and the Teaching of English*. Manchester University Press.
- Mitchell Pierce, K., & Gilles C. (2020). Talking About Books: Scaffolding Deep Discussions. *The Reading Teacher*, 74(4), s. 385–393. <https://doi.org/10.1002/trtr.1957>
- Molloy, G. (2007). *När pojkar läser*. (1. uppl.). Studentlitteratur.
- Nordberg, O. (2015). Endast avkoppling från uppkoppling?: svenska tonåringars attityder till fiktionslitteratur. I T. Pettersson, S.K. Nilsson, M. Wennerström Wohrne & O. Nordberg (Red.), *Litteraturen på undantag: unga vuxnas fiktionsläsning i dagens Sverige*, s. 181–208. Makadam.
- OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) (2019). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can*

Succeed. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/publications/pisa-2018-results-volume-ii-b5fd1b8f-en.htm>

Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och Big Brother: en studie om gymnasieelevers textvärldar*. [Doktorsavhandling. Karlstad universitet].

Parsons, S.A., Malloy, J.A., Ward Parsons, A., & Cohen Burrowbridge, A. (2015). Students' Engagement in Literacy Tasks. *The Reading Teacher*, 69(2), s. 223–231. <https://doi.org/10.1002/trtr.1378>

Pettersson, T. (2015). Inledning: fiktionslitteraturens ställning och läsforskningens möjligheter. I T. Pettersson, S.K. Nilsson, M. Wennerström Wohrne, O. Nordberg (Red.), *Litteraturen på undantag: unga vuxnas fiktionsläsning i dagens Sverige*, s. 13–44. Makadam.

Roberts, D., & Langer, J. (1991). *Supporting the Process of Literary Understanding: An Analysis of Classroom Discussion*. Report Series 2.15. Center for the Learning and Teaching of Literature.

Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet. Kursplanen i svenska*. <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=-996270488%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRSVE01%26tos%3Dgr&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa219f>

Statens medieråd. (2019). *Ungar & medier 2019*. <https://mediemyndigheten.se/globalassets/rapporter-och-analyser/ungar-och-medier/ungar-och-medier-2019-tillganglighet-sanpassad.pdf>

Tattersall Wallin, E., Carlsson, T., & Gunnarsson Lorentzen, D. (2022). Läsnings av tryckta böcker ökar bland unga. I U. Andersson, H. Oscarsson, B. Rönnerstrand & N. Theorin (Red.), *Du sköra nya värld: SOM-undersökningen 2021*, s. 305–318. <https://www.gu.se/som-institutet/resultat-och-publikationer/bocker/du-skora-nya-varld>

Tegmark, M., Alatalo, T., Vinterek, M., & Winberg, M. (2022). What motivates students to read at school?: Student views on reading practices in middle and lower-secondary school, *Journal*

- of Research in Reading*, 45(1), s.100–118. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12386>
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html> [2022-06-14]
- Vinterek, M., Winberg, M., Tegmark, M., Alatalo, T., & Liberg, C. (2022). The Decrease of School Related Reading in Swedish Compulsory School: Trends between 2007 and 2017. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 166(1), s. 119–133. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833247>
- Wilhelm, J. D. (2016). Recognising the power of pleasure: What engaged adolescent readers get from their free-choice reading, and how teachers can leverage this for all. *Australian Journal of Language and Literacy*, 3(1), s. 30–41.
- Ödman, P. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik*. (2 omarb. uppl.). Norstedts akademiska förlag.